

Conferências

Investigação e investigadores em educação: anotações críticas

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 17 de Outubro de 2009
(1º Fórum de Investigação em Ciências da Educação)

LICÍNIO C. LIMA

INTRODUÇÃO

Num contexto político e institucional marcado pela definição da investigação como “um dos principais motores do crescimento económico e da competitividade”, consoante é afirmado pelo projecto de criação de um “Espaço Europeu de Investigação”, a pesquisa em Ciências da Educação em Portugal é confrontada com problemas novos e de assinalável impacto. As tensões entre investigação e prestação de serviços, entre crítica e *expertise*, entre criatividade e utilidade, entre outras, parecem avolumar-se, no quadro do que alguns já designaram por “capitalismo académico”, com a correspondente emergência do investigador-empresendedor, agindo em ambiente de concorrência e procurando responder funcionalmente a novos problemas sociais. A educação, conceito em acelerado processo de mutação, que de resto se arrisca a ser politicamente representado como arcaico e substituído por conceitos alternativos, poderá, no limite, vir a ser transformada num campo de intervenção de competentes profissionais da inovação e da indústria do conhecimento, reduzidos à prestação de serviços e subordinados às agendas do Estado, dos sectores privados e de toda a sorte de financiadores.

Urge, portanto, discutir as orientações de natureza política, epistemológica e pragmática que afectam a investigação e os investigadores em Ciências da Educação, em contexto nacional e internacional, bem como avaliar os problemas próprios deste campo, as suas potencialidades e as perspectivas futuras que se encontram em aberto.

O presente texto resulta de anotações pessoais partilhadas num fórum de debate *inter pares*, o 1º Fórum de Investigação em Ciências da Educação, realizado no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa em Outubro de 2009. Entendeu a Organização daquele Fórum proceder à publicação destas reflexões, não obstante o seu carácter circunstancial e relativamente provisório.

Decidi, em congruência, manter as marcas do contexto original de produção, designadamente um estilo indagativo e até mesmo a apresentação de algumas propostas, suscitadas por problemas vividos no presente, com destaque para os resultados do processo de avaliação externa das unidades de investigação em Ciências da Educação existentes no País, recentemente tornados públicos. Trata-se, assim, de uma contribuição crítica para a análise das políticas e das práticas de investigação, bem como de avaliação das unidades de investigação em Ciências da Educação em Portugal, do papel dos investigadores e das distintas vocações da actividade académica neste campo.

UMA INVESTIGAÇÃO COMPETITIVA, RUMO À COMPETITIVIDADE ECONÓMICA

Especialmente desde 2008 que o objectivo de criação de um *Espaço Europeu de Investigação* se vem concentrando na questão da “governança global” do referido espaço, impulsionado pelo designado *Processo de Ljubljana* (CEU, 2008), mais um “processo”, à escala transnacional, pouco debatido pelos académicos europeus. A adesão por parte dos Estados-membros da União Europeia, o “método aberto de coordenação”, as articulações privilegiadas com o *Processo de Bolonha*, os processos de monitorização baseados em *benchmarks*, entre outros recursos típicos da actual fase da construção europeia, poderão vir a garantir o sucesso da nova governação da investigação.

Parte-se do temor, politicamente declarado, de que “A Europa poderá não conseguir fazer a transição para a economia do conhecimento”, razão pela qual a criação de um *Espaço Europeu de Investigação* assenta na premissa de que “a investigação e a tecnologia são um dos principais motores do crescimento económico e da

competitividade” (CCE, 2000, p. 5), em linha, de resto, com a *Estratégia de Lisboa*. Como se pode concluir da análise dos diversos documentos de política, o novo racional para a governação da investigação na União Europeia assenta numa estratégia que visa especialmente a “modernização das empresas europeias” e a “competição saudável” em mercados transnacionais. Maior aproximação às empresas, ligação em rede dos centros de investigação, concorrência entre sector público e sector privado, assunção de funções de peritagem junto dos decisores políticos e económicos, são algumas das ideias centrais para a política europeia de investigação (CCE, 2000; CEU, 2008).

Na Europa, afirma-se, a investigação deve passar a ser útil, socialmente responsável, competitiva, combinando elementos de cooperação e de concorrência. Estes elementos, aparentemente contraditórios, representam no entanto o cerne da lógica de vários “processos” em curso nos domínios da educação e da investigação (Bologna, Copenhaga, Ljubljana), que venho designando por *convergência sistémica para a divergência competitiva* (Lima, 2010; Lima, Azevedo & Catani, 2008). No caso da convergência sistémica, trata-se de um sistema normativo baseado em normas detalhadas e estandardizadas, servido por dispositivos de avaliação, visando produzir um certo isomorfismo estrutural e morfológico entre distintas unidades, práticas ou objectos a avaliar, desta feita integrando uma certa diversidade, embora aceite e reconhecível pelo sistema. A referida integração sistémica das diversidades, que opera no sentido da “harmonização”, como é preferencialmente designada para contrariar acusações de homogeneização ou estandardização, é indispensável ao estabelecimento da divergência competitiva. Com efeito, convergir para divergir, ou integrar para diferenciar, são os processos que estão na base da construção de um sistema competitivo e hierarquizado, capaz de introduzir a rivalidade e a concorrência como elementos centrais (Lima, 2010) e de articular investigação e inovação.

O *Livro Verde sobre o Espaço Europeu da Investigação* (CCE, 2007) assume como objectivos o aumento dos financiamentos para a investigação, designadamente através de programas europeus, e favorece a especialização por país ou região, em busca de um *mercado único europeu de investigação*, articulando inovação e aprendizagem ao longo da vida e propondo que o sector privado passe a ser a principal fonte de financiamento, assegurando cerca de dois terços do total dos 3% do PIB que são recomendados. Investigação e inovação, mercado único, concorrência, investimento privado, especialização, são alguns dos principais termos característicos da nova orientação política.

Porém, as contradições e os paradoxos revelam-se, frequentemente, quando comparados os objectivos políticos europeus com as situações de partida, especialmente no

que concerne a certos estados-membros da União. Ao mesmo tempo que se clama por carreiras de investigação mais atractivas, capazes de captar “jovens talentos”, assistimos, por exemplo em Portugal, à proletarianização e à precariedade dos jovens doutorados, resultantes de um esforço sem precedentes na formação pós-graduada. Contudo, confrontando-os agora com as portas fechadas da maioria das instituições de ensino superior. Estas têm-se revelado objectivamente impedidas de novas contratações, até mesmo para assegurar apenas a substituição dos professores aposentados, face à situação continuada de subfinanciamento público e de relativa desconexão entre as políticas para a ciência e as políticas para o ensino superior. Esta desarticulação, de resto, faz-se sentir a variados níveis, encontrando-se plasmada nos novos estatutos dos docentes do ensino superior, sendo que as regras genéricas de contratação de professores admitem a total ausência de formação e experiência docentes anteriores. Também aí em contradição com os discursos que, na sequência do Processo de Bolonha, insistem na revalorização da pedagogia nas práticas e no desenvolvimento profissional dos docentes.

Com efeito, o mundo académico, que vários autores vêm caracterizando pela sua crescente subordinação à economia, encontra-se numa situação dilemática. Jan-Erik Lane (2007) refere-se, a este propósito, às tensões entre um ensino superior fiel à cultura académica e a uma tradição crítica e problematizadora, em busca da verdade, capaz de desafiar o Estado e os poderes públicos, tanto quanto os interesses privados, e um ensino superior incapaz de ser independente do governo e do sector privado, sucumbindo aos interesses do mercado e às suas agendas, funcionalmente adaptado aos desígnios e imperativos da competitividade económica. A comercialização do conhecimento académico, a mercadorização da investigação e a sua integração na indústria transnacional do conhecimento concorrencial e transaccionável, decorrem já da segunda alternativa. O conhecimento como bem público encontra-se em crise.

É neste quadro que emerge um novo perfil de investigador, não apenas no contexto dos laboratórios ou departamentos de investigação e desenvolvimento privados, mas também nas instituições públicas: o investigador-empresário, o inovador, o universitário-empresário, o concorrente feroz, e bem sucedido, por financiamentos externos, capaz de responder positivamente à “competição pela provisão” em ambientes caracterizados pela desregulação, pela escassez de recursos e pelos mecanismos de mercado (Lane, 1997). Em certos países trata-se já da emergência do paradigma da “superstar” académica, com grande mobilidade institucional, em permanente trânsito por países e empresas multinacionais, capaz de contratos milionários, de reunir vastas equipas de colaboradores e de multiplicar os subordinados, por esta via reforçando o seu poder no interior das instituições,

mantendo com poucos riscos, ou mesmo expandindo, os respectivos departamentos ou grupos.

O *empreendedorismo* e a criação de novas indústrias representam, para muitos sectores académicos, dois dos mais relevantes elementos da nova missão das instituições de ensino superior. O novo académico-empresário, típico do modelo hoje tendencialmente dominante de universidade anglo-americana, apresenta-se como uma construção complexa e híbrida, resultante de fontes de legitimidade distintas, cruzando diferentes subculturas. Sendo tradicionalmente um “funcionário profissional”, no sentido que lhe atribuiu Max Weber (1973), em contraste com os “funcionários políticos”, afirma-se cada vez mais enquanto um perito, à luz da racionalidade técnico-instrumental. Pode ser um prestador altamente qualificado e competente de serviços diferenciados e economicamente muito valorizados, elemento central das tecnoestruturas, das assessorias internas e externas (Lima, 2007a). Mas pode, por outro lado, transitar da categoria de técnico de enquadramento e de profissional da ciência para a categoria de empresário, habitando simultaneamente na academia e na economia, entre a procura de *status* académico e a busca de sucesso económico-empresarial, em organizações ou consórcios de *interface*, capazes de articular o *ethos* académico e o *ethos* empresarial, a pequena escala dos protótipos, da investigação experimental ou do estudo de caso, e a grande escala da generalização, do desenvolvimento, da produção em massa.

Em todo o caso, não obstante esta valorização, uma terceira categoria emerge no interior das universidades e dos centros académicos considerados periféricos e pouco competitivos: os académicos como assalariados em concorrência aberta, proletarizados, na sua maioria, por vezes com vínculos precários às instituições, objectos de avaliações sistemáticas orientadas para a performance competitiva, muitos deles alienados face às políticas de investigação que lhes são impostas, à utilização dos resultados, à comercialização dos produtos ou patentes em cuja criação participam.

Ao discursar, em 1919, sobre a *ciência como vocação*, Weber havia já admitido que a ciência vinha conferindo crescente protagonismo à aplicação, à utilidade social, sendo cada vez mais produzida em grandes laboratórios ou departamentos públicos e privados, em estilo empresarial e “segundo padrões americanos”. Afirmava na altura, de forma desassombrada, como resultava do seu pessimismo cultural: “Os grandes Institutos de Medicina ou de Ciências converteram-se em empresas de *capitalismo de Estado*” (Weber, 1973, p. 143). Para o autor, era clara a *americanização* da vida universitária alemã no início do século XX, a proletarianização dos assistentes, a perda do carácter artesanal do trabalho académico, mesmo nas ciências sociais (Weber, 1973, p.144).

A vocação da ciência encontrava-se em profundo processo de mutação: a ciência para a tomada de consciência

de nós próprios e do mundo era relativamente desvinculada da interpretação e da compreensão (“*Verstehen*”), para assumir como prioridade a produção de conhecimento orientado para a tomada da decisão racional, para a eficácia e a eficiência, para a competitividade e o crescimento económico. É neste contexto que o académico como artesão, também no sentido que Richard Sennett (2008) lhe atribuiu recentemente, contrasta com o académico-empresário, não apenas gestor da sua própria carreira ou empresário de si mesmo, mas sobretudo líder de extensas equipas de colaboradores, almejando a produção em larga escala. Um regime frequentemente heterónimo e de dominação do outro, já definitivamente inscrito na chamada “economia do conhecimento”.

Emergem, em simultâneo, os novos *rankings* de instituições, onde o modelo anglo-americano volta a sobressair. No *ranking* que incluiu as primeiras duzentas “melhores universidades do mundo”, publicado em 2009 pelo *The Times Higher Education*, as primeiras vinte universidades eram todas de língua inglesa: treze dos EUA, cinco do Reino Unido, uma da Austrália e uma do Canadá.

Emergem, consequentemente, os académicos de segunda e terceira linhas, considerados periféricos, que se arriscam a ficar de fora das instituições consideradas como “universidades de investigação”, no contexto mais geral de crise da Universidade humboldtiana e da correspondente desconexão entre ensino e investigação, não mais considerados elementos indissociáveis. Na “universidade de investigação” os financiamentos privados são avultadíssimos, o número de estudantes de pós-graduação tende a ser maioritário, as ligações ao mundo empresarial e, em muitos casos, ao *complexo industrial-militar*, são profundas.

Surge, ainda, o que pode ser designado por subclasse académica: os precários, os eternamente bolseiros, os nómadas, subitamente elogiados pela sua coragem de viver em permanente insegurança, pela sua capacidade competitiva e adaptativa, de aventura e de ruptura com o agora odioso sistema de “*inbreeding*”. Eles são os novos “cosmopolitas”, por contraste com os “locais”, estes mais sedentários e institucionalmente estabelecidos, segundo a clássica distinção de Alvin Gouldner (1957, 1958). São, porém, “cosmopolitas” à força, ou em diáspora, no melhor dos casos ou, em alternativa, “locais” a prazo e sem carreira, por vezes mesmo sem os mais elementares direitos sociais. Uns e outros frequentemente desenraizados, mão-de-obra mais barata e potencialmente mais subordinada em termos intelectuais, com menos recursos e autonomia para fazer face a certos interesses, para participar na definição de políticas e estratégias de investigação, para assumir livremente a autoria do seu trabalho e a publicação de resultados críticos, ou em ruptura, com o *establishment* e os poderes que os financiaram ou contraram. Até mesmo para simplesmente reivindicarem

outro estatuto e outra situação profissional, ou para conseguirem trabalhar no seu país.

Mas mesmo para os profissionalmente estabelecidos, aos “terrores da performatividade”, na expressão de Stephen Ball (2002), também com significativa expressão nas escolas do ensino superior e nos seus centros de investigação, já tradicionalmente marcados pela conhecida máxima “publish or perish”, sucedem-se novos terrores e novas máximas de cariz comercial, segundo vários observadores, tais como “stay on the market or vanish”, ou “sell or perish”. A propósito, Burkard Sievers (2008), numa análise organizacional da universidade, de inspiração psicanalítica, concluiu que esta instituição se encontra dominada pelo “pensamento mágico”, composto por crenças inabaláveis nos valores da economia, do mercado e da gestão. A própria educação foi já reconceptualizada enquanto promoção de capital humano, gestão de recursos humanos, empregabilidade e mobilidade, qualificações e competências com vista a aumentar a competitividade económica. Não é já, em rigor, o conceito de educação presente no pensamento pedagógico dos últimos duzentos anos, mesmo considerando a sua diversidade de orientações. Mas é este “pensamento mágico”, mais do que a ciência, que domina as fórmulas económicas e gerencialistas de reformar as universidades europeias, que alguns designaram expressivamente como “o pesadelo de Humboldt” (Schultheis, Roca i Escoda & Cousin, 2008). Um “pesadelo” especialmente para as ciências humanas e sociais, em geral consideradas disfuncionais face ao paradigma dominante de utilidade social: competição, conhecimento útil e economicamente valorizável, qualidade e excelência, avaliação e acreditação, são alguns dos elementos-chave. Conseguiu-se, mesmo, desvincular o conceito de “meritocracia” das suas conotações críticas e negativas, admitidas por Michael Young no seu clássico de 1958, erigindo-a agora, sem reservas, em princípio justo e ético-moral a perseguir pela academia, que deve premiar o mérito e governar pelo mérito, indiferente às desigualdades. Sievers (2008) conclui que, como o “pensamento mágico” de raiz económica e gestonária não passa disso mesmo, perante a nossa insistência em reformar as universidades a partir dele o resultado é aquilo a que chama a “universidade psicótica”.

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O conceito de ciência e a vocação da ciência têm sido objecto de revisão no domínio das políticas sociais, e também em termos institucionais e culturais, sendo clara a transposição, mais ou menos naturalizada, de vários critérios outrora considerados típicos das ciências, e das suas aplicações tecnológicas, para o interior das ciências humanas e sociais, incluindo certamente as ciências que

estudam os fenómenos educativos. No seio destas, porém, e face à sua assumida diversidade, trata-se de uma transposição com impactos variados; talvez com menores consequências, ou pelo menos com requisitos mais facilmente manejáveis, em certas áreas de investigação como a tecnologia educativa, a educação em ciências, a educação para a saúde, ou certas didácticas específicas, por exemplo. Ou seja, eventualmente naquelas especialidades onde se revela maior a área de intersecção entre a pesquisa em Ciências da Educação e certas áreas científicas e tecnológicas, ou disciplinas do campo das tradicionalmente designadas *ciências exactas e da natureza*, embora mesmo aí não sejam indiferentes as opções epistemológicas e metodológicas dos investigadores.

Em geral, contudo, basta lembrar a imposição de critérios bibliométricos e de formas de mensuração e comparação, na sua maioria alheios à tradição das ciências humanas e sociais; as pressões para a publicação em língua inglesa, de preferência em fontes constantes da *ISI Web of Knowledge*, que se auto-define como “a mais compreensiva e versátil plataforma de investigação que está disponível”; a crescente desvalorização do livro, até há pouco símbolo máximo de autoria por parte de um *scholar* nas Humanidades; a relativa desvalorização do trabalho teórico, mais conceptual e abstracto; a busca da aplicação, com critérios típicos das tecnociências; o prestígio académico resultante da captação de avultados financiamentos para as instituições, da ligação às empresas, da internacionalização com os países centrais; o elogio crescente dos métodos quantitativos e das virtudes da generalização estatística em contextos de observação de grande escala, privilegiando as orientações nomotéticas face às orientações ideográficas; a valorização das funções de assessoria técnico-científica e de *expertise*, designadamente através das chamadas “políticas baseadas na evidência”; a prioridade conferida ao trabalho realizado por grandes equipas e à produção académica em regime de co-autoria, com a correlativa tendência para subvalorizar o trabalho individual e, sobretudo, o trabalho de longo prazo e mais consumidor de tempo. Entre outros, os critérios referidos, se aplicados aos académicos das ciências humanas e sociais do século XX, até mesmo apenas aos da segunda metade, talvez deixassem a maioria, e seguramente muitos dos seus maiores expoentes, em situações avaliativas delicadas. Sobre nós, que somos forçados a ser muito mais produtivos e internacionalizados do que uma boa parte dos nossos mestres, dificilmente recairá, porém, um juízo favorável no futuro. Um balanço positivo do nosso trabalho teria, provavelmente, que sobrevalorizar a quantidade, a rapidez, a diversidade linguística, a competitividade, a variedade de países e de formatos de publicação, no momento de apreciar: as evidentes falhas da nossa erudição, os erros e imprecisões cometidos, a compreensão superficial do trabalho dos outros, o esquecimento a que remetemos

muitos autores (em certos casos os mais próximos de nós), a reprodução das citações da moda, a falta de diálogo crítico com os autores e de polémicas académicas, as redundâncias, repetições e variações sobre o mesmo objecto, quando não sobre os mesmos dados ou dados afins.

Quanto, especificamente, ao investigador em educação, as questões centrais são as já enunciadas e muitas outras, decorrentes, também, da falta de tradição e de consolidação que entre nós evidencia ainda. É vocação primeira do investigador em educação ser um intelectual ou um técnico, consultor, assessor? Ou aspira a ser reconhecido como publicista ou comentador? Ou a estabelecer-se como empreendedor? Investiga para o Público ou dirige-se preferencialmente a clientes concretos? Pratica uma ciência de Estado, aspirando ao estatuto de conselheiro do Príncipe, sucumbe perante o Mercado ou busca reforçar a sua autonomia e, em função desta, selecciona os seus interlocutores privilegiados?

Não está, certamente, em causa a pluralidade dos perfis e das opções individuais, aliás semelhantes em outras áreas científicas, mas antes as imagens académicas dominantes e as representações sociais que interferem na caracterização do campo das Ciências da Educação. De resto, não é indiferente para a análise da questão observar o que vem ocorrendo com o conceito de *educação* em termos políticos e sociais, desde logo porque se regista, em certos contextos, uma significativa perda da sua centralidade.

Em geral, o conceito de educação parece ter sido ultrapassado pela crescente referência ao conceito de formação, até mesmo quando se anuncia a tentativa de uma articulação entre os dois, em termos de políticas educativas. Trata-se, em muitos casos, da subordinação de certos objectivos, modelos pedagógicos, métodos didácticos, ou técnicas de participação e mobilização, já não apenas de origem escolar mas, frequentemente, também de natureza não escolar, aos universos, hoje dominantes, da formação profissional contínua, ou da *formação vocacional*, como agora se diz. Com efeito, no contexto dos documentos de orientação política da União Europeia, a designação Educação e Formação Profissional (VET-*Vocational Education and Training*) ganhou tal centralidade que as outras tradições e modalidades de educação (de adultos, liberal, popular, comunitária, para o desenvolvimento, etc.) surgem como periféricas e definidas pela negativa, sob a designação genérica de Educação e Formação Não Profissionais (NON VET — *Non Vocational Education and Training*). O governo inglês, por exemplo, que já há vários anos retirou a palavra educação da designação oficial do respectivo ministério, aprovou em 2007 um plano para se tornar “líder mundial de competências” até 2020, através do que apelidou de “revolução das habilidades funcionais”. As próprias instituições de ensino superior podem estar a afastar-se de um paradigma educativo, uma vez que a geração de

conhecimento e a sua comercialização parece uma alternativa muito apreciada. É neste contexto que Hermínio Martins (2007) admite, acidamente, que as universidades podem estar em processo de mudança para “Centros de Habilidades Avançadas”. E também o “*edutainment*” vai surgindo como termo novo, combinando *educação* e *entertainment*, especialmente explorado pelas empresas de formação, pelas indústrias de videogramas e jogos considerados “educativos”, pela produção de kits de formação e de aprendizagem, frequentemente difundidos através de sistemas de franquia. Mas na linguagem da União Europeia é a “aprendizagem ao longo da vida” que domina os discursos e os programas políticos; trata-se de um conceito mais associado ao indivíduo e à sua responsabilidade de construção, competitiva, de um “portefólio de competências” que lhe possa aumentar as probabilidades de se tornar *empregável*, ou de manter o emprego, face aos imperativos da economia. Não surpreende, por tudo isto, que os conceitos-chave sejam as “qualificações”, as “competências”, as “habilidades”, deixando para trás a educação ao longo da vida e a sua vocação para a transformação da vida, individual e colectiva (Lima, 2007b).

Temos reflectido suficientemente sobre estas transformações? Estamos a investigar as mudanças em curso, ou antes a procurar adaptar-nos a elas? Ou, simplesmente, temo-las ignorado? Não tendemos a capitalizar em demasia discursos, reformas ou medidas de feição pedagógica, isto é, que exageram o papel da educação, da formação e da aprendizagem com vista à transformação da sociedade e da economia? Refiro-me, entre outros: ao pedagogismo da aprendizagem e das qualificações para a empregabilidade e o crescimento económico; ao pedagogismo inerente ao Processo de Bolonha, com o regresso às pedagogias científicas e racionalizadoras, ao reino dos “objectivos”, dos “resultados da aprendizagem” e das métricas ECTS; à reivindicação de maior protagonismo, enquanto especialistas em avaliação, no quadro de políticas de avaliação de pendor tecnocrático e neopositivista. Entre tantos outros exemplos possíveis, da gestão das escolas ao novo profissionalismo docente, se for esse o caso, quem precisaria, afinal, de umas Ciências da Educação como essas? Sobretudo quando o novo pensamento pedagógico — ou talvez devêssemos dizer pós-pedagógico —, é hoje oriundo, sobretudo, da Economia e da Gestão?

A relevância social das Ciências da Educação não é compatível com uma orientação intelectual distinta, marcadamente compreensiva e interpretativa, no quadro da qual a normatividade indissociável da educação enquanto prática política e cultural, não se deixa confundir com prescrição, e a tecnicidade dos processos educativos recusa as derivas tecnicistas? Estaremos condenados, para que nos considerem úteis, ao estatuto de tecnociências? Como resolver as crescentes tensões entre produção de

investigação e prestação de serviços, entre crítica e *expertise*, entre criatividade e utilidade?

Sem debate interno, sem discussão e crítica, estaremos já a tender para a reprodução e a adaptação. Não sei se os consensos serão possíveis ou, sequer, desejáveis. Mas a discussão sim. Distintas concepções, políticas, vocações e projectos de Ciências da Educação são possíveis e, obviamente, estão já no terreno, com expressões diversas. Não apenas entre distintas instituições e diferentes centros de investigação mas, o que é mais complexo, no interior das mesmas instituições, lado a lado nas mesmas unidades de investigação.

Nunca deixo de me surpreender acerca de como somos capazes de conviver assim: é, para mim, um falso convívio. Antes coexistimos sem tentar estabelecer pontes, sem discutir politicamente, epistemologicamente, pragmaticamente as nossas opções. Em suma, não temos, na maioria dos casos, políticas de investigação. Não criticamos os outros, preferimos ignorá-los. Não trabalhamos sobre o que nos divide.

É claro que somos muito diversos, dentro desse universo miscigenado e plural que é o das Ciências da Educação. O que nos une é pouco, na maioria dos casos, e, ao contrário do que supõem os nossos críticos, o pouco que nos une raramente pode ser considerado positivo. É o baixo *status* académico que nos atribuem; é a queixa frequente de que os políticos nunca nos ouvem, exactamente o oposto do que afirma a maioria dos observadores, mal informados; é a indignação de alguns por nunca serem convidados para a televisão, a debater os assuntos que investigam há décadas, mas preteridos pelos referidos observadores e outros comentadores. Mas será que um campo académico prestigiado se faz deste tipo de queixas, ou até mesmo da capacidade para as superar?

O *status* das Ciências da Educação é algo de homogéneo e generalizável, independentemente dos actores concretos que as produzem e reproduzem, das pontes privilegiadas com outros saberes e comunidades científicas? Não temos já exemplos, entre nós, que são inspiradores e que apontam para caminhos alternativos? E uma tradição europeia, para não referir outras, onde não faltam expoentes do pensamento e da investigação educacionais, antes e depois da institucionalização das Ciências da Educação nos sistemas universitários modernos?

Acreditamos mesmo que é possível, e desejável, orientar as políticas e as práticas educativas segundo critérios predominantemente científicos? Sem perceber a armadilha tecnocrática em que cairíamos? Queremos fazer das Ciências da Educação uma espécie de engenharia educacional, ou cair no “praticalismo liberal”, como dizia Wright Mills (1982) a propósito da Sociologia?

A presença nos *media* pode ser admitida como um indicador, mesmo que indirecto, do nosso *status* académico e social? Preferimos, realmente, o papel de comentadores de serviço, que são chamados a pronunciar-se

sobre todas as questões da educação, incluindo aquelas que não conhecem, como acontece, em geral, com os intelectuais de todas as áreas científicas que ascendem ao estatuto de oráculos dos *media*?

Aceito, certamente, respostas diversas a estas e outras questões, mas isso não significa que não devamos discurti-las em torno de uma questão nuclear: que vocação assumimos para as Ciências da Educação, em razão da qual orientamos a nossa investigação e nos organizamos? Compreendo a pluralidade de vocações e até a sua coexistência, em certos contextos. Aceito uma certa normatividade intrínseca, ou imanente, à investigação em educação, sob risco de uma pretensa neutralidade axiológica ou exercício inteiramente despolitizado, ainda que defenda que a referida normatividade seja, ela mesma, objecto das nossas indagações. Distingo, porém, entre investigação *em* educação e investigação *sobre* educação, uma vez que, no primeiro caso, a educação é mais do que um simples objecto de estudo, eventualmente construído a partir de campos legítimos, mas em todo o caso alheios ao pensamento educacional, à partilha, mesmo quando crítica, de um conhecimento que não é apenas académico, mas também cultural e profissional. Mas não me revejo, em caso algum, na prescrição, no tecnicismo, na crença ingénua no poder da educação, da pedagogia ou da didáctica para transformar, desde logo a educação escolar, quanto mais a economia e a sociedade. Creio que somos daqueles que melhor colocados estariam para reconhecer as potencialidades da educação, mas também os seus limites. Certamente que a educação não faz tudo, ao contrário do que, entre outros, sustentou Helvetius (1773) e, sob sua influência, James Mill (1823), no quadro de um pedagogismo positivista marcado pelo despotismo esclarecido; hoje, porém, reatualizado sob os auspícios de importantes agências transnacionais, como a OCDE e, mesmo, a UNESCO, implícito no racional político-social da União Europeia, repetido até à exaustão por alguns dos mais destacados gurus da economia das capacitações e da gestão de recursos humanos.

Sou, pois, crítico da tendência para o discurso técnico-funcional, tanto quanto da tendência para um certo discurso moralizante, ambos incorporando com frequência a *doxa* e o senso comum que, pelo contrário, deveriam ser nossos objectos de estudo privilegiados.

Nada tenho contra a produção de estudos, pareceres ou propostas a solicitação do poder político e, como se sabe, por várias vezes participei nessa produção. Mas não creio que tal actividade possa ser realizada sem especiais cautelas na aceitação genérica dos termos de referência e seus valores — nunca estritamente técnico-científicos —, na salvaguarda da autoria e da publicação do trabalho realizado, na adopção de processos de legitimação de eventuais medidas de política, com base nos estudos efectuados. Em qualquer dos casos, não creio que tal actividade seja intrinsecamente académica, mas

antes *lato sensu* política, e que, como tal, possa ser sistemática, sem correr os riscos de sobredeterminação das agendas de investigação pelas agendas políticas e administrativas, quaisquer que sejam os poderes implicados. Convirá, afinal, que saibamos distinguir entre problemas socioeducativos e problemas de investigação. De contrário, poderíamos vir a ficar enclausurados no estudo e na procura de soluções para problemas como: o “défice de qualificações” da população activa; a falta de “empregabilidade” de vários cursos e formações; a contribuição da formação profissional para o “aumento da produtividade e da competitividade económica”; o estudo das “necessidades do mercado de trabalho” em termos de formação inicial e contínua; a proposta dos “melhores métodos de gestão e liderança” escolar para obviar às “irracionalidades” da gestão democrática e das práticas colegiais; a busca da solução didáctica óptima...

Creio haver razões para concluir que o actual contexto político, à escala europeia, pelo menos, privilegia um certo pendor reformista liberalizante, pragmatista e utilitário, nas nossas investigações. Isto mesmo apesar do lastro crítico que as Ciências da Educação herdaram, em Portugal, do 25 e Abril de 1974, o qual foi referido por diversas vezes, entre outros por Stephen Stoer (1992), designadamente a propósito da “sociologização dos estudos educativos”. Em qualquer caso, o impulso prescritivo e a deriva tecnocrática, enquanto confirmações da utilidade social das Ciências da Educação, não só não obteriam com facilidade o reconhecimento social, e técnico-racional, mas sobretudo se amputariam das condições indispensáveis à produção de conhecimento crítico e academicamente sustentado. Ora esse revela-se crucial para a afirmação académica, social e educativa das Ciências da Educação, ainda demasiado recentes e frágeis entre nós, heterogéneas e repletas de tensões internas, pouco respeitadas na academia, evidenciando frequentemente trabalhos, publicações, provas académicas e concursos onde impera uma diversidade extrema.

Diria que precisamos de cultivar maior rigor e mais exigência, mesmo admitindo que avançamos bastante nas últimas décadas, sendo hoje possível encontrar investigações e trabalhos de grande mérito e qualidade, face aos melhores padrões internacionais onde, de resto, circulam sem limitações. É, contudo, imperioso prosseguir esforços no sentido de reforçar teoricamente e epistemologicamente as nossas disciplinas, superar limitações tradicionais, estabelecer pontes com outros domínios afins, numa base de reciprocidade e de igualdade de *status*. Em suma, parece-me indispensável criar condições para que abandonemos uma certa atitude defensiva, como se nós mesmos representássemos o nosso campo como algo débil, sem densidade, repleto de contribuições questionáveis. E tudo isto é, parcialmente, verdade, mas pode ser mudado.

Pela minha parte — já que aqui fui convocado a dar o meu testemunho —, mesmo aceitando a diversidade e pluralidade das Ciências da Educação, rejeito a hegemonia da razão técnica que se lhes quer impor, centrada nos meios, em busca do *optimum*. A tecnologização das Ciências da Educação, bem visível em muitas decisões de política educativa, impediria, em meu entender, o reforço do seu estatuto académico, as suas contribuições teóricas e críticas, antes favorecendo o “operacionalismo” e o “decisionismo”, que cavariam a sua sepultura. Mesmo sabendo que são estas, exactamente, as dimensões que ainda são suportadas, seja pelas políticas oficiais de promoção da investigação, seja pelas concepções pragmatistas da formação inicial e contínua de professores, educadores e outros profissionais. Mesmo sabendo, portanto, que os apelos a que nos subordinemos a uma razão técnica e instrumental são, hoje, maiores e mais convincentes do que no passado recente. Utilidade social e económica, como vimos, ligação privilegiada às empresas e à indústria do conhecimento, a par de maior competitividade e de novos critérios de avaliação da investigação e da produção académica, representam hoje elementos centrais no “capitalismo académico” ou, como também lhe tenho chamado, no contexto de uma *educação contábil*.

Escassez de recursos, orçamentos competitivos, acreditação e avaliação, atracção de estudantes de pós-graduação e de financiamentos externos, racionalização da rede de instituições, promoção de fusões e de consórcios, criação de empresas de serviços, são marcas indeléveis e sinais dos tempos que vivemos. Creio que, em poucos anos, passaremos a ser avaliados à escala europeia, de acordo com *standards* europeus, de resto já estabelecidos no caso dos projectos de ensino.

AValiação e Perspectivas Futuras

O Conselho de Financiamento da Educação Superior para a Inglaterra (HEFCE, 2009) manteve em discussão, até finais de 2009, um documento intitulado “Quadro da Investigação de Excelência” (*Research Excellence Framework*), com o objectivo de lançar as novas bases para a avaliação e o financiamento da investigação realizada pelas instituições de ensino superior no Reino Unido.

O documento retoma procedimentos já em curso, como o estabelecimento de *rankings* por área científica e a alocação selectiva de recursos financeiros, a par do uso selectivo de indicadores bibliométricos e índices de citação, avaliação dos impactos na economia e na sociedade, avaliação de portefólios das unidades de investigação, incluindo: trabalho de investigação de nível mundial, impacto efectivo na economia e na sociedade, partilha e disseminação do conhecimento, aplicação dos conhecimentos pelos *stakeholders*.

A avaliação será efectuada por unidade de investigação e não por investigador, com base numa selecção de produtos a cargo de cada unidade, apenas no caso de produtos de alta qualidade, com impacto social, avaliando ainda o ambiente de investigação, as infraestruturas e a disseminação do conhecimento produzido. Tal avaliação será conduzida por peritos, com base em indicadores quantitativos (*standards*), a cada período de cinco anos, e a unidade seleccionará os investigadores e quatro ou cinco produtos por cada investigador, incluindo publicações, teses, relatórios, pareceres, estudos, consultorias, etc. Rigor, originalidade e significância são consideradas as dimensões centrais da avaliação, havendo critérios específicos para as ciências humanas e sociais, as quais não se espera que venham a aderir a indicadores de citação para efeitos de avaliação. Na base da avaliação dos impactos da investigação — económicos, sociais, culturais, políticos, de qualidade de vida — serão atribuídas estrelas: quatro para excepcional, três para excelente, duas para muito bom, uma para bom e zero para desclassificado.

O pragmatismo inglês salta à vista, tal como várias das tendências já antes referidas neste texto. Qualquer sistema de avaliação se revela, hoje, competitivo e hierarquizado, dado que parte de um conceito de qualidade como atributo necessariamente escasso e diferenciado.

Apesar de tudo, admito que o sistema proposto possa ser menos cego e menos positivista do que aquele que nos vem sendo aplicado em Portugal. Recorde-se que os referenciais de avaliação que nos são aplicados nunca foram discutidos ou objecto de consulta, ou negociação, com as instituições e os investigadores. As dimensões burocráticas do exercício de avaliação externa têm-se revelado evidentes, seja pela aplicação uniforme e estandardizada dos critérios, pela manifesta falta de conhecimento do contexto sociocultural e académico por parte da maioria dos avaliadores, seja ainda pela tónica colocada nos indicadores de quantidade e de *status*, mais típicos das ciências e das tecnologias. Observe-se que a qualidade das publicações é, na maioria dos casos, deduzida através do local e da língua de publicação. A produção em língua portuguesa, e possivelmente em línguas como o francês, o castelhano e o italiano, é desprezada e não chega a ser lida, uma vez que os avaliadores externos raramente conhecem tais línguas, mesmo quando, como no caso do castelhano e do português, se trata de uma combinação que as coloca entre os idiomas mais falados no planeta. Tudo uma consequência da descontextualização da avaliação realizada, uma prática tão universal, tão codificada e insular que dispensa os signos não reconhecidos como pertinentes, e até mesmo o conteúdo das publicações, sobretudo aquelas escritas em línguas consideradas profanas e de baixo prestígio académico. É o que resulta da objectividade e da imparcialidade, baseadas no elogio da distância e da separação entre avaliadores e avaliados, ou sujeitos e objectos de

avaliação, desta feita se evitando a inclusão de investigadores portugueses, uma situação que, no contexto da avaliação dos cursos, foi já apelidada de *amigos a avaliar amigos* (ENQA, 2006). Quanto maior for essa distância, em termos geográficos, culturais e linguísticos, maior parecerá a objectividade do exercício, mesmo que este faça, frequentemente, pouco sentido para os avaliados e, por essa via, se vá deslegitimando aos seus olhos.

Não temos nós especialistas nestas matérias? O que nos tem impedido de construir uma agenda alternativa a apresentar à Fundação para a Ciência e a Tecnologia? É aceitável que as unidades de investigação em que trabalhamos sejam avaliadas em função de referenciais que não aceitamos, ou em que parcialmente não nos revemos? A avaliação da investigação pode dispensar a produção de juízos sobre a qualidade dos textos que escrevemos e dos resultados de investigação que publicamos? As políticas de internacionalização podem ser geográfica e linguisticamente selectivas, independentemente das prioridades definidas pelas instituições e pelos grupos de investigação? A formação pós-graduada é apenas uma questão de número de dissertações de mestrado e de teses de doutoramento defendidas, independentemente do seu impacto na consolidação da investigação em instituições nacionais e estrangeiras de ensino superior? A *ISI Web of Knowledge* e os índices de citação são-nos aplicáveis sem problemas e adequam-se ao nosso trabalho? Os projectos editoriais das unidades de investigação, sobretudo no caso das revistas académicas de circulação internacional, não devem ser especialmente valorizados? É aceitável uma menor valorização de estas e de outras dimensões, incluindo a atracção de estudantes de pós-graduação e de pós-doutoramento, apenas porque provêm de países de língua oficial portuguesa?

As questões seriam quase infindáveis, até em função das características das diversas unidades de investigação, compostas maioritariamente por professores que investigam, o que parece ser ignorado no momento da avaliação.

Estamos, pois, confrontados com vários problemas: seja quanto ao reforço académico e à consolidação das Ciências da Educação, na sua diversidade constitucional, seja quanto às suas vocações diferenciadas e, em certos casos, talvez dificilmente compagináveis, seja ainda quanto às políticas e práticas de investigação e quanto aos projectos institucionais e de avaliação das unidades.

Agir colectivamente e de forma concertada em termos institucionais parece-me indispensável, contrariando embora a rivalidade que entre nós comece a ser induzida pelas políticas oficiais de avaliação e financiamento. A criação, mesmo que informal, de um Fórum, ou Comissão Permanente, das unidades de investigação em Ciências da Educação poderia representar um avanço significativo, produzindo análises, estudos, propostas e procurando o diálogo com o poder político. Em termos formais, nada impede a constituição futura de uma

associação, constituída por centros de investigação. As articulações com a Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação parecem-me oportunas, tal como a intervenção no Conselho Coordenador do Ensino Superior e no futuro Conselho Científico da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, onde as Ciências da Educação estarão representadas.

Se os problemas são muitos e, alguns, de considerável complexidade, haverá, porém, que não desprezar as potencialidades do nosso campo, com que, de forma simplesmente exemplificativa gostaria de terminar estas reflexões: um número de doutorados, de unidades de investigação, de mestrados e doutorandos sem precedentes na história portuguesa; uma considerável capacidade de atracção de estudantes de pós-graduação e de pós-doutoramento, designadamente portugueses e de países de língua oficial portuguesa, com destaque para o Brasil; a existência de um pequeno número de revistas científicas, com publicação regular, indexadas em bases de dados internacionais e com crescente prestígio académico, dentro e fora do país; o intercâmbio com instituições e investigadores estrangeiros, especialmente da Europa e do Brasil; a realização, em Portugal, de reuniões científicas e congressos internacionais, em número e com frequência já consideráveis; um maior volume de trabalhos publicados em países e línguas estrangeiros, não obstante este constituir, simultaneamente, um dos pontos considerados fracos e sistematicamente apontados pelos avaliadores externos.

Nestes e noutros aspectos, especialmente para quem se inscreve no campo das Ciências da Educação há três décadas e sobre ele reflecte criticamente, há que reconhecer que tal campo nunca antes foi tão forte. Mas é importante notar que o mundo académico mudou muito, as exigências aumentaram consideravelmente, as avaliações e comparações internacionais começam a abater-se sobre nós, indiferentes à nossa falta de tradição, à nossa geografia, língua e cultura.

Precisamos ser mais exigentes academicamente, em certos casos muito mais exigentes, o que não significa aceitarmos passivamente os critérios de avaliação que nos são unilateralmente impostos. Precisamos, também por isso, de mais debate, mais confronto de perspectivas, mais concertação, a fim de ganharmos dimensão estratégica e capacidade negocial em termos de política científica junto do “Estado-Avaliador”.

Para isso é indispensável que as partes tenham suficiente autonomia, definam as suas políticas e queiram cooperar, ou seja, que optem pela solidariedade e não pela rivalidade, o que não é fácil nos tempos que correm. A menos que se compreenda que, a prazo, ninguém sairá ganhador de uma estratégia puramente competitiva.

Não sei se isto será possível com todos, nem se tal será necessário, pois em função de distintas orientações políticas e perspectivas científicas assim se poderá

reorganizar o campo, evitando a sua fragmentação. A criação de estruturas de coordenação e cooperação de nível superior, face às actuais unidades de investigação, é, muito provavelmente, o próximo passo a ensaiar. Mas esse será um processo que não poderá ser conduzido por mera adição, à margem da definição de prioridades, da autoavaliação, da escolha de lideranças, da partilha de experiências e de recursos.

Mesmo neste cenário, não escondo que, pela minha parte, prefiro manter-me resistente a uma boa parte dos dispositivos da “Big Science” e da inovação utilitarista (Lane, 2007), fiel à vocação da compreensão crítica e, no limite, à crítica adorniana da ciência como dominação ou, segundo as palavras de Hannah Arendt (1984, pp. 305-306), como parte do processo de “instrumentalização do mundo”, a partir da hegemonia do “princípio da utilidade”.

De qualquer modo, uma concepção instrumental e estritamente aplicativa das Ciências da Educação, de feição tecnicista e prescritiva, funcional face aos poderes dominantes, será exactamente aquela que, do meu ponto de vista, menos contribuirá para a consolidação académica do campo, para a sua função interpretativa e crítica, e até mesmo para o seu impacto social e educativo.

Acresce, finalmente, que é precisamente naquele terreno, o das designadas “policy sciences”, que mais facilmente poderemos vir a ser substituídos, ou considerados redundantes, o que, parcialmente, parece estar já a ocorrer através da acção competente e aquiescente dos gabinetes de estudos, das assessorias internas, dos assessores externos e das empresas de consultoria, dos novos profissionais da avaliação e da gestão da ciência, dos peritos em prospectiva, dos conselheiros e de outras categorias típicas das tecnociências. Tal como acontece, de resto, em várias áreas de intervenção de nível *meso* e *micro*, desde a avaliação institucional das escolas à produção dos seus projectos educativos, ou ainda relativamente a matérias de gestão curricular, de avaliação do desempenho docente ou de decisão pedagógico-didáctica.

Em qualquer dos casos, importará saber se é aceitável restringir a vocação das Ciências da Educação e dos investigadores em educação ao estatuto de tecnoestruturas cooptadas para mediar entre o *saber* e o *poder*, no domínio das decisões políticas, ou para produzir articulações consideradas virtuosas entre o *saber* e o *fazer*, em contextos de produção de práticas pedagógicas.

Do meu ponto de vista, tal cooptação é inaceitável e deve ser rejeitada, sob risco de perda da autonomia dos investigadores. Mesmo sabendo que existem custos a suportar e que, muito provavelmente, as Ciências da Educação, institucionalmente consideradas, continuarão a ser apontadas, por alguns, como a principal origem dos problemas da educação na república. Até mesmo, estranhamente, quando se limitam a cumprir a sua obrigação primeira: estudar para compreender os fenómenos educativos.

- ARENDT, H. (1984). *The Human Condition*. Chicago: The University of Chicago Press.
- BALL, S. J. (2002). Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 15, 2, pp. 3-23.
- CCE — Comissão das Comunidades Europeias (2000). *Rumo a um Espaço Europeu da Investigação*. Bruxelas: União Europeia.
- CCE — Comissão das Comunidades Europeias (2007). *Livro Verde. O Espaço Europeu da Investigação: novas perspectivas*. Bruxelas: União Europeia.
- CEU — Council of the European Union (2008). *Council Conclusion on the Launch of the "Ljubljana Process". Towards full realisation of ERA*. Bruxelas: União Europeia.
- ENQA — European Association for Quality Assurance in Higher Education (2006). *Quality Assurance of Higher Education in Portugal. An Assessment of the Existing System and Recommendations for a Future System*. Occasional Papers, 10. Helsínquia: ENQA.
- GOULDNER, A. W. (1957). Cosmopolitans and locals: toward an analysis of latent social roles — I. *Administrative Science Quarterly*, 2, 3, pp. 281-306.
- GOULDNER, A. W. (1958). Cosmopolitans and locals: toward an analysis of latent social roles — II. *Administrative Science Quarterly*, 2, 4, pp. 444-480.
- HEFCE — Higher Education Funding Council for England (2009). *Research Excellence Framework. Second Consultation on the Assessment and Funding of Research*.
- HELVETIUS, C. A. (1773). *De L'Homme, de ses Facultés Intellectuelles et de son Éducation*. 2 volumes, 1ª edição. Londres: Chez la Société Typographique.
- LANE, J.-E. (1997). Conclusion. In J.-E. LANE (org.), *Public Sector Reform. Rationale, Trends and Problems*. Londres: Sage, pp. 301-307.
- LANE, J.-E. (2007). Scientific neutrality and objectivity 100 years after Weber: still relevant in the era of Big Science? In J. ENDERS & VAN VUGHT (orgs.), *Towards a Cartography of Higher Education Policy Change. A Festschrift in Honour of Guy Neave*. Enschede: Center for Higher Education Policy Studies, pp. 339-346.
- LIMA, L. C. (2007a). Abordagem político-organizacional da assessoria em educação. In J. A. COSTA; A. NETO-MENDES & A. VENTURA (orgs.), *A Assessoria na Educação em Debate*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 13-30.
- LIMA, L. C. (2007b). *Educação ao Longo da Vida. Entre a Mão Direita e a Mão Esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez.
- LIMA, L. C. (2010). Avaliação, competitividade e hiper-burocracia. *Conferência de abertura do 22º Colóquio Internacional da Associação para o Desenvolvimento de Metodologias de Avaliação em Educação*. Braga, 14 de Janeiro de 2010 (em publicação).
- LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. & CATANI, A. (2008). O Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a *Universidade Nova. Avaliação*, 13, 1, pp. 7-37.
- MARTINS, H. (2004/7). The marketisation of universities and some cultural contradictions of academic knowledge-capitalism. *Metacrítica*, 4, com aditamentos de 2007. Consultado em Dezembro de 2009 em <http://www.herminiomartins.com>
- MILL, J. (1823). Education (reprint from the supplement to the Encyclopaedia Britannica). In J. MILL, *Essays*. 1ª edição. Londres: J. Innes, pp.1-46.
- MILLS, W. (1982). *A Imaginação Sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar.
- SCHULTHEIS, F.; ROCA I ESCODA & M. COUSIN, P.-F. (orgs.) (2008). *Le cauchemar de Humboldt. Les formes de l'enseignement supérieur européen*. Paris: Raisons d'Agir.
- SENNET, R. (2008). *The Craftsman*. Londres: Allen Lane.
- SIEVERS, B. (2008). The psychotic university. *Ephemera*, 8, 3, pp. 238-257.
- STOER, S. R. (1992). Notas sobre o desenvolvimento da sociologia da educação em Portugal. In A. J. ESTEVES & S. R. STOER (orgs.), *A Sociologia na Escola. Professores, Educação e Desenvolvimento*. Porto: Afrontamento, pp. 25-52.
- WEBER, M. (1973). *O Político e o Cientista*. Lisboa: Presença.
- YOUNG, M. (1958). *The Rise of the Meritocracy 1870-2033: an essay on education and equality*. Londres: Thames and Hudson.
- Conferência proferida no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, a 17 de Outubro de 2009, no âmbito do 1º Fórum de Investigação em Ciências da Educação*

LICÍNIO C. LIMA

llima@iep.uminho.pt

Instituto de Educação e Centro de Investigação em Educação
Universidade do Minho

Lima, Licínio (2010). Investigação e investigadores em educação: anotações críticas. Texto da conferência proferida no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, a 17 de Outubro de 2009. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 12, pp. 63-72.

Consultado em [mês, ano] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>